

Fraefel, Urban; Haunerger, Sigrid

Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 185-199



Quellenangabe/ Reference:

Fraefel, Urban; Haunerger, Sigrid: Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung» - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 185-199 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138125 - DOI: 10.25656/01:13812

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138125>

<https://doi.org/10.25656/01:13812>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Urban Fraefel und Sigrid Haunberger

Zusammenfassung Der Beitrag stellt Ziele und Vorgehen eines Pilotkonzepts der Pädagogischen Hochschule FHNW vor. «Partnerschulen für Professionsentwicklung» sollen Studierende dabei unterstützen, in einer situierten Lernumgebung des Schulfeldes komplexe berufspraktische Kompetenzen aufzubauen. Die begleitende Studie zur Intervention untersucht die Professionalisierung der Studierenden über die Projektdauer und im Vergleich zu einer Kontrollgruppe sowie die Reaktionen des Feldes auf die Implementierung. Einblicke in eine Pilotschule des laufenden Projekts veranschaulichen den Aufbau einer Arbeits- und Lerngemeinschaft, die Fokussierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler und den Weiterentwicklungsprozess des Projekts.

Schlagwörter Berufspraktische Studien – Partnerschaft zwischen Hochschule und Schulfeld – Community of Practice – Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Professionalizing Student Teachers in University-School Partnerships: Insights into an Ongoing Interventional Study

Abstract This paper describes the concept of a pilot program at the FHNW School of Education. The so-called «Partner Schools for Professional Development» are situated learning environments that support student teachers construct complex professional knowledge in the field. The study accompanying the pilot program examines the professionalization of the students during the project and in comparison to a control group as well as the reactions of the field to the implementation. Insights into a pilot school of the ongoing project illustrate the construction of a professional learning community focusing student learning, and the development process of the project.

Keywords field experiences – partnership between schools and university – community of practice – research on teacher education

1 Einleitung

Traditionellerweise wurden Studierende nach einem Meister-Lehrlings-Modell in grundlegende Muster praktischen Lehrerhandelns eingeführt und sollten erworbenes Theoriewissen in der Praxis anwenden. Angeregt durch die Debatte um Professionsstandards gegen Ende der 1990er-Jahre erfuhr das Erlernen spezifischer Handlungskompetenzen eine Aufwertung. Wissen und Handeln wurden gleich gewichtet: «Stan-

dards describe what teachers should know and be able to do» (CCSSO, 1992, S. 7). Seitens der Hochschule wurden die Praktika nunmehr als Ort verstanden, wo einzelne Elemente professionellen Handelns auf der Grundlage wissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens gezielt geübt und gefestigt werden. Der Blick auf fragmentierte Kompetenzen unter Optimalbedingungen eines begleiteten Praktikums wurde aber nicht zu Unrecht als synthetische und realitätsfremde Konstellation kritisiert:

Schliesslich muss der Standard unter *emergency room* Bedingungen realisiert werden. Das heisst, es müssen am Ende die härtesten Situationen mit Disziplin- und Motivations- und Ordnungs- und Sozialproblemen ausgesucht werden, damit gelernt wird, unter diesen Bedingungen Erfolg zu haben bzw. den Standard zur Geltung zu bringen. Genau das Gegenteil geschieht. Standards werden oft unter idealen, superordentlichen, einfachen und empfindsamen Schulsituationen gelernt ... (Oser, 2003, S. 76–77)

Damit wird das Erwartungsfeld an die Berufspraktischen Studien deutlich ausgeweitet: Erstens soll ein Grundbestand an elementarem Lehrerhandeln aufgebaut werden, zweitens sei der Transfer von akademischem Theoriewissen in praktisches Handlungswissen zu leisten, drittens sollen spezifische Kompetenzen gezielt aufgebaut und trainiert werden und viertens sollen – nach Oser (2003) – angehende Lehrpersonen auch unter anspruchsvollen Realbedingungen professionell handeln können. Auf die Summe dieser Herausforderungen reagieren die Berufspraktischen Studien vor allem mit dem Lernarrangement des herkömmlichen Praktikums.

Ein kritischer Blick auf die Situation in der Deutschschweiz zeigt nun aber, dass die Berufspraktischen Studien den gestellten Anforderungen nicht in allen Belangen gleich gut genügen (Stadelmann, 2006; Schüpbach, 2007; Kohler, 2011). Entwicklungsfähig sind insbesondere die Integration von Theorie- und Handlungswissen unter Stressbedingungen, das kooperative Handeln und Problemlösen in Schulhausteams, die Sorge um Entwicklung, Lernen und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und damit eine pädagogische Mitverantwortung (vgl. Fraefel, 2012, in diesem Heft). Nicht systematisch fokussiert scheinen somit *jene Bereiche, die einen berufsrealitätsnahen und damit potenziell konflikthaften Erfahrungsraum erfordern*.

An dieser Stelle setzt das hier beschriebene Projekt ein. Es wird davon ausgegangen, dass Professionalität im Sinne professioneller Handlungsfähigkeit nicht nur zu erwerben ist über das gezielte Aufbauen und Trainieren von Denk- und Handlungsmustern zu den spezifischen Kompetenzen, die in Kompetenzmodellen zum Lehrberuf operationalisiert sind.¹ Nach Mulder, Messmann und Gruber (2009) ist Professionalität von Lehrenden nicht allein mit «Kompetenz» und «Expertise» zu konzeptualisieren, sondern umfasst darüber hinaus auch die *Fähigkeit und Praxis sozialen Lernens*. Darauf Bezug nehmend stellt dieses Projekt das Lernen von Handlungsfähigkeit in realitätsnahen *Communities of Practice* in den Mittelpunkt. Es will Professionalität *nicht direkt* über das isolierte Fokussieren einzelner operationalisierter Handlungskompetenzen aufbau-

¹ Die Diskussion der Begriffe von Kompetenz und Professionalität kann hier nur angedeutet werden.

en; vielmehr werden diese fraglos wichtigen Denk- und Handlungsschemata *indirekt* über ein situiertes und kooperationsorientiertes Setting aufgegriffen und bearbeitet.

Dieser Ansatz unterstützt insbesondere – als zentrales Projektanliegen – den Aufbau von *Metakompetenzen des professionellen Kooperierens, Entscheidens und Handelns* unter anspruchsvollen kontingenten Bedingungen des schulischen Alltags. Das Projekt fragt nach den lehrerbildnerischen Bedingungen, um das *Lernen dieser komplexen und kaum operationalisierbaren Handlungskompetenzen unter Realbedingungen* optimal zu unterstützen. In den herkömmlichen Strukturen des Schulpraktikums kommen Studierende selten in die Lage, professionelle Handlungsfähigkeit unter komplexen Realbedingungen zu lernen. Lernumgebungen, die dies leisten können, sind idealerweise feldnah konzipiert; sie müssen sowohl die komplexe Ökologie des Schulfeldes repräsentieren als auch an wissenschaftliche Diskurse der Hochschule angeschlossen sein; sie müssen sowohl das Handlungswissen des Praxisfeldes aufgreifen als auch das propositionale Wissen der Ausbildung einbeziehen; sie müssen die dialektischen Prozesse zwischen «Praxis» und «Theorie» auch unter erschwerten Bedingungen aufrechterhalten und produktiv nutzen – oder um mit Zeichner (2010) zu sprechen: Sie müssen *hybrid* sein. Die Intensivierung der Partnerschaft zwischen pädagogischer Hochschule und Schule in Richtung hybrider Räume wird daher zunehmend als wichtige Grundlage für Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen betrachtet (Snoek, 2008; van Velzen, 2012, in diesem Heft; Zeichner & Bier, 2012, in diesem Heft). Bereits heute pflegen viele Lehrerbildungsinstitutionen des deutschsprachigen Raums Ausbildungskooperationen mit einzelnen Schulen (z.B. Zumsteg, Meier, Huber & Brandenburg, 2006; Möller, 2012, in diesem Heft); damit sind die strukturellen Voraussetzungen gegeben, um die Partnerschaften zu reichhaltigen hybriden Erfahrungsräumen weiterzuentwickeln.

Vor diesem Hintergrund hat die Pädagogische Hochschule FHNW ein Partnerschaftsprojekt mit dem Schulfeld initiiert. In diesem Beitrag werden die Grundzüge des Interventionsprojekts beschrieben und kurz begründet. Des Weiteren wird die methodische Anlage des begleitenden Forschungsprojekts vorgestellt sowie ein Einblick in erste qualitative und quantitative Ergebnisse gegeben, ergänzt durch Berichte von Akteuren aus einer Pilotschule der Sekundarstufe I.

2 Konzept der Intervention «Partnerschulen für Professionsentwicklung»

Das Partnerschaftsprojekt der PH FHNW – genannt «Partnerschulen für Professionsentwicklung» – ist als Pilotversuch auf mehreren Schulstufen angelegt. Die lehrerbildnerische Absicht der Intervention ist das Modellieren einer Lernumgebung, die den *Erwerb von professioneller Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit unter anspruchsvollen Realbedingungen* erlaubt. Der zentrale Gedanke ist die Vorstellung von Partner-

schulen als *professioneller Arbeits- und Lerngemeinschaft*, in der alle Akteure – Studierende, Lehrpersonen und Dozierende – intensiv kommunizieren und kooperieren, um die Ziele sowohl der Ausbildung als auch der Schule zu erreichen, d.h. Lernen und Entwicklung der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonen (vgl. Fraefel, 2011). Die *Ziele* greifen jene Bereiche auf, die in herkömmlichen Praktika strukturbedingt weniger zum Tragen kommen, und sie gelten – dies eine Besonderheit von Arbeits- und Lerngemeinschaften – für die Studierenden *und* für die Praxislehrpersonen in den Partnerschulen: 1. Eine optimale Nutzung und Integration von Wissensbeständen aus Theorie und Praxis, d.h. Rückgriff auf alle verfügbaren Ressourcen theoretischen und praktischen Wissens, die zur konkreten Problemlösung beitragen können, und damit kein «Ausblenden» insbesondere wissenschaftlichen Wissens und keine Deprofessionalisierung gerade unter Stressbedingungen; 2. Kooperation in *Communities of Practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), d.h. durch die Schule legitimierte und mitverantwortliche Partizipation an Aktivitäten und Entscheidungen in Schule und Unterricht und damit Kooperationen «auf Augenhöhe» untereinander und mit den Lehrpersonen; 3. Schülerlernerfolgsorientierung, d.h. die im Feld entscheidende Ausrichtung auf erwünschte Wirkungen vor allem bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch beim Team, bei Eltern und bei weiteren Akteuren – und damit eine Relativierung der alleinigen Konzentration auf die Performanz der Studierenden (Kennedy, 2008).

2.1 Die Merkmale des Interventionskonzepts

Die konkreten Merkmale kontrastieren deutlich mit herkömmlichen Settings der berufspraktischen Ausbildung. In der Gesamtheit sind sie *radikal situiert*, d.h. hinsichtlich Zielen und Inhalten gesteuert aus den schulischen Notwendigkeiten heraus; sie bilden gewissermassen das Substrat, auf dem an der Erreichung lehrerbildnerischer Kompetenzziele gearbeitet wird. Das Interventionskonzept besteht aus einem Bündel von Massnahmen, die als Ganzes – so die theoretische Erwartung – zu einer *Community of Practice* einschliesslich der Partizipation der Studierenden beitragen, deren isolierte Implementierung und Erforschung aber keinen Sinn ergeben würde. Für situierte Felderfahrungen dieser Art liegen zahlreiche Berichte über Konzepte vor, insbesondere im Rahmen der «Professional Development Schools» (PDS) und ähnlicher Partnerschaftsmodelle in den USA (NCATE, 2001; Darling-Hammond, 2005; Boyle-Baise & McIntyre, 2008), in Grossbritannien, in Australien (Le Cornu & Ewing, 2008) und in den Niederlanden (van Velzen, 2012, in diesem Heft).

Die Umsetzung des *partizipativen Grundgedankens* (Miller Rigelman & Ruben, 2012) wird im vorliegenden Konzept auf allen Ebenen angestrebt: Auf der institutionellen Ebene steuert eine gemischte Gruppe aus Schule und PH das Projekt; auf der operativen Ebene der Schule arbeiten und entscheiden Praxislehrpersonen und Dozierende zusammen; auf der Ebene der Lehrpersonen kooperieren Studierende und Praxislehrpersonen in Mikroteams. Die Partizipation umfasst auch eine *Mitverantwortung der Studierenden*: Auf der Schulebene nehmen sie an Austausch, Entscheiden und Aktivitäten im Team der Lehrpersonen teil; auf der Unterrichtsebene tragen sie gemeinsam mit den

Praxislehrpersonen Verantwortung für guten und erfolgreichen Unterricht, insbesondere mittels verbindlichen Co-Plannings und Co-Teachings (Staub, 2004; Bacharach, Washut Heck & Dahlberg, 2010), und auf der Individualebene wird einerseits ein Engagement für Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler erwartet, andererseits auch für die eigenen Professionalisierungsprozesse. Partizipation soll sich auch in einem *Habitus des Problemlösens und Erforschens* manifestieren, indem realer Lern- und Entwicklungsbedarf sowie reale Problemsituationen auf allen Ebenen aufgegriffen werden (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Dies kann vom Initiieren eigener informeller oder Praxisforschungsprojekte bis zur Mitwirkung an gemeinsamen Forschungsvorhaben von Schule und Hochschule reichen. Darin unterstützt und begleitet werden die Studierenden durch eine Dozentin der PH, die in der Schule auch die Reflexionsseminare leitet und die Brücke zur Hochschule herstellt.

Zu zahlreichen Einzelaspekten und globalen Effekten solcher Interventionen liegen Befunde vor (Überblicksdarstellungen aus den USA: Abdal-Haqq, 1997; Teitel, 2001a; Fisher, Frey & Farnan, 2004; Clift & Brady, 2005; Castle, Fox & O'Hanlan Souder, 2006). Neben den USA finden sich entsprechende Ansätze in weiteren englischsprachigen Ländern (Maandag, Deinum, Hofman & Buitink, 2007) und in den Niederlanden (Snoek, 2008; van Velzen, Bezzina & Lorist, 2009). Teitel (2001b, S. 13) fasst zusammen: «Although still tentative, there is definitely a growing collection of evaluation data that points to the positive impact of professional development school partnerships.» Berichtet wird vereinzelt auch von Schwierigkeiten und dem Scheitern derartiger Kooperationen, unter anderem wegen unterschiedlicher Auffassungen von Hochschule und Schule zu Fragen des Lernens, der Beurteilung und der Projektsteuerung (z.B. Norman, 2006). Die Erwartung, dass unter schweizerischen Gegebenheiten ähnlich positive Wirkungen eintreten können, ist insgesamt nicht unbegründet.

2.2 Vorgehen bei der Konkretisierung in Partnerschulen

Am Projekt der PH FHNW beteiligt sich in der Pilotphase je eine Partnerschule pro Schulstufe. Etwa zehn Studierende unterer Semester werden als Teammitglieder in eine Partnerschule eingeführt. Je zwei Studierende und eine Praxislehrperson arbeiten dort in einem Mikroteam zusammen. Im Vergleich zu Praktika der herkömmlichen Berufspraktischen Studien verbleiben die Studierenden für mindestens ein Jahr an jeweils zwei Halbtagen wöchentlich und in den Blockpraktika an derselben Schule.

Die jeweilige Partnerschule und die Hochschule als Projektgemeinschaft arbeiten gemeinsam das konkrete Umsetzungskonzept aus. Rahmenbedingungen der Schule, bereits laufende Projekte, Finanzen, Interessen und Wünsche der Lehrpersonen und der Schulleitung beeinflussen das Konzept und die Implementierung. Letztere ist die gemeinsame Aufgabe der Hochschulen und Partnerschulen. In Workshops diskutieren die beteiligten Dozierenden und Lehrpersonen das Konzept, um ein Einverständnis zu Grundidee, Zielen und Merkmalen aufzubauen, bevor die Studierenden ihre Arbeit in den Partnerschulen aufnehmen. Um einen Eindruck von der Kooperation vor Ort zu

erhalten, kommen zwei Akteure des Partnerschulprojekts in Wohlen (AG) zu Wort. Geschildert werden Eindrücke aus Unterrichtsbesuchen und dem Reflexionsseminar sowie zur Einbindung der Studierenden in den Schulalltag.

Unterrichtsbesuche und Reflexionsseminar

«Bevor ich in Wohlen auf Unterrichtsbesuch gehe, lasse ich Mantel und Mappe im Teamzimmer. Dort sitzen dann meistens einige Lehrpersonen und machen Pause, diskutieren und trinken Kaffee. Auf den ersten Blick kann ich die Studierenden, in Wohlen Co-Teacher genannt, nicht von den anderen Lehrpersonen unterscheiden. Dieses Bild ist bezeichnend, wie sich die Studierenden in Wohlen eingelebt haben. Sie sind an zwei Tagen in der Woche präsent und beteiligen sich an Konferenzen und internen Weiterbildungen, und sie planen zusammen mit der Praxislehrperson den zukünftigen Unterricht. Sie sind Teil der Schulkultur geworden und übernehmen gemäss ihrem Ausbildungsstand Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Im Unterricht werden die beiden Tandem-Studierenden und die Praxislehrperson von den Schülerinnen und Schülern als eine Einheit wahrgenommen. Sie sind es gewohnt, dass der Unterricht von verschiedenen Personen geleitet wird. Bei Still- und Übungsarbeiten wird die grosse Anzahl der anwesenden Lehrpersonen geschätzt. Die individuelle Begleitung geht schneller voran und sollte sich auf die Qualität der Lernprozesse auswirken. Ich erlebe die Studierenden im Pilotprojekt sehr engagiert. Sie kommen in das Reflexionsseminar mit interessanten Situationen und Beispielen aus der Praxis. Viele Fragen betreffen auffälliges Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Die Studierenden wollen herausfinden, wie sie professionell darauf reagieren können. So sind Fallanalysen und Intervention eine gute Möglichkeit, aus der Verbindung von Praxis und Theorie Ideen und neue Varianten des Handelns zu entwickeln. Die Studierenden schätzen es trotz zeitlicher Mehrbelastung sehr, dass sie auch während dem PH-Semester jede Woche zweimal in der Schule und somit in ihrem künftigen Berufsfeld sein können.»

Corinne Senn, Dozentin PH FHNW, Mentorin an der Partnerschule Wohlen (AG), Sekundarstufe I

Einbindung der Studierenden im Schulalltag

«Als Schule, die über viele Jahre angehende Lehrpersonen betreute, mussten wir feststellen, dass viele Studierende einfach ihren Unterricht abhielten, um möglichst rasch die Schule wieder zu verlassen. Die Folge: Das Lernen unserer Schülerinnen und Schüler stand für sie nicht im Zentrum, und sie gewannen nur beschränkten Einblick in die vielfältigen Tätigkeiten einer Lehrperson. Dem sollte Abhilfe geschaffen werden:

1. Die Studierenden sind jeweils am Montag und Freitag an der Pilotschule engagiert. Der Freitag ist vor allem für das Co-Planning, der Montag für das Co-Teaching mit den Praxislehrpersonen vorgesehen. Beide Formen werden von allen Beteiligten zwar als zeitintensiv, aber auch sehr gewinnbringend angesehen.
2. Die Studierenden unterrichten im ersten Studienjahr während zweier Tagesfachpraktika und eines Blockpraktikums die gleichen Klassen über 25 Wochen. Somit

ergibt sich eine höhere Verbindlichkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, welche die Studierenden als «ihre» Lehrpersonen wahrnehmen und akzeptieren.

3. Mit dieser Kontinuität sind die Studierenden viel stärker im Kollegium der jeweiligen Schule präsent und werden vermehrt als Teil dieses Kollegiums wahrgenommen. Bei informellen Kontakten im Lehrerzimmer oder während den Vorbereitungsarbeiten vor Ort ergeben sich Gespräche mit Lehrpersonen oder der Schulleitung über die verschiedenen Aspekte des LehrerInnenberufs.
4. Die Studierenden können an Konferenzen, Fachschaftstreffen, Elternsprechstunden oder Promotionssitzungen teilnehmen. Dieser Einbezug in die vielfältigen Tätigkeiten erhöht automatisch die Verbundenheit mit der Schule. Der neuen Rolle unserer Studierenden werden wir dadurch gerecht, dass wir sie Co-Lehrpersonen nennen.»

Paul Bitschnau, Praxiskoordinator, Partnerschule Wohlen (AG), Sekundarstufe I

3 Das Forschungsprojekt zur Intervention

Welche Effekte haben Partnerschulen auf die Professionalisierung der Studierenden? Aufgrund internationaler Forschungsbefunde besteht die Erwartung, dass die Neugestaltung der Berufspraktischen Studien im Rahmen der «Partnerschulen für Professionsentwicklung» das berufspraktische Handeln der Lehrpersonen günstig beeinflusst und damit auch die Qualität der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Das begleitende Forschungsprojekt hat drei Jahre Zeit, Wirkungen zu erfassen und zu analysieren. Es beteiligt sich nicht an der Implementierung in den Schulen und interveniert auch nicht auf der operativen Ebene, abgesehen von der periodischen Rückmeldung von Zwischenergebnissen in das Pilotprojekt.

Gleichwohl stellt die Erforschung der Wirkungen dieser Intervention erhebliche Herausforderungen:

- Das Konzept besteht aus mehreren Einzelmassnahmen, deren Effekte nur schwer separat erforscht werden können.
- Von der Implementierung muss erwartet werden, dass sie eine möglichst konsequente Umsetzung der Intervention sicherstellt (Astleitner, 2010).
- Es ist sowohl im Interesse der Projektpartner als auch des Forschungsprojekts, dass die Qualität der Intervention auch *im laufenden Projekt* optimiert wird.
- Nicht nur Effekte bei den Studierenden, sondern auch systemische Effekte der Implementierung sind zu untersuchen.

3.1 Forschungsdesign

Diese Überlegungen führen dazu, das Projekt methodologisch in der Forschungstradition der Design-Experimente (Brown, 1992; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer & Schauble, 2003; Collins, 1992) zu verankern. Unter *Design-Based Research* wird eine empirische Forschungsstrategie verstanden, «die ihre Stärken in der Begleitung, Reflexion und

Orientierung von Entwicklungsprozessen in komplexen praktischen Situationen hat» (Altrichter & Posch, 2008, S. 76). Gemäss dem Grundmuster des Design-Based Research wird 1. eine auf Basis theoretischer Überlegungen entwickelte Intervention (Konzept «Partnerschulen für Professionsentwicklung») im Schulfeld implementiert, 2. mittels quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden die Intervention im Feld untersucht und damit 3. eine empirische Basis als Grundlage für eine Verbesserung und Optimierung des Entwicklungskonzepts geschaffen (Fahrner & Unwin, 2007). Design-Based Research zielt damit auf «konkrete Verbesserungen für die Praxis und die Entfaltung innovativer Potenziale im Bildungsalltag. ... Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt» (Reinmann, 2005, S. 62–64).

3.2 Zur Stichprobe

Da sich Schulen freiwillig auf die Ausschreibung der Pädagogischen Hochschule FHNW melden konnten, war eine zufällige Zuweisung der Schulen zu Experimental- und Kontrollgruppe nicht möglich, womit es sich um eine quasi-experimentelle Anordnung mit mehreren Messzeitpunkten und jeweiliger Kontrollgruppe handelt (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Zur Experimentalgruppe zählen Studierende, die ihre Berufspraktischen Studien in den Pilotschulen absolvieren; zur Kontrollgruppe gehören Studierende, die die Berufspraktischen Studien im herkömmlichen Konzept durchlaufen. Die Experimentalgruppe umfasst zunächst je eine Schule der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II mit insgesamt 20 Studierenden, 20 Praxislehrpersonen und zwei Dozierenden; ab Herbst 2012 steigen sechs weitere Schulen der Vorschul- und Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I ein, davon vier in der Ostschweiz im Rahmen einer Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

3.3 Forschungsfragen und Untersuchungsinstrumentarium

Was wird *nicht* untersucht? Die Projektanlage erlaubt es beispielsweise nicht, Entwicklungen in spezifischen Kompetenzen wie Klassenführung oder fachdidaktisch angemessenem Handeln zu untersuchen. Des Weiteren wird es nicht möglich sein, einem Prozess-Produkt-Ansatz folgend die Wirkungen bestimmter Einzelmassnahmen wie z.B. Mitarbeit im Lehrerteam eindeutig zu identifizieren. Was hingegen aufgrund ähnlicher Studien erwartet werden kann, sind *Entwicklungen bei grundlegenden Professionalitätsdimensionen* der Studierenden, wie sie durch die Intervention beabsichtigt sind:

1. Wie verändert die Intervention bei den Studierenden der Partnerschulen die Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln («Theorie-Praxis-Problem»)?
2. Welche Wirkungen hat die Kooperation in schulbasierten Lern- und Arbeitsgemeinschaften auf das professionelle Handeln von Studierenden in den Partnerschulen?
3. Wie wirken sich die getroffenen Interventionsmassnahmen auf die Schülerlernerfolgsorientierung der Studierenden der Partnerschulen aus?

Darüber hinaus interessiert das *Funktionieren der Implementierung*, gerade mit Blick auf eine mögliche Fortsetzung und Ausweitung des Projekts. Hier stellt sich die Frage, wie das betroffene Schulfeld auf die Implementierung des Konzepts «Partnerschulen für Professionsentwicklung» reagiert und wie sich die Implementierung des Konzepts optimieren lässt bzw. was zukünftig bei der Implementierung zu berücksichtigen ist.

Angesichts der Komplexität des Projekts und der Fragestellungen kommen mehrere Methoden zum Einsatz. Zum einen werden mit einer Online-Befragung quantitative Daten erhoben, mit denen Hypothesen getestet, statistische Zusammenhänge über die Zeit geprüft, Vergleiche gezogen und Entwicklungen gezeigt werden. Zum anderen nutzt das Projekt auch qualitative Daten. Sie erlauben eine differenzierte Beschreibung von Wahrnehmungen, Einstellungen und Handeln verschiedener Akteure, selbstverständlich vor allem hinsichtlich der Fragestellungen zur Wissensnutzung, Kooperation und Schülerlernerfolgsorientierung. So geben beispielsweise Audioaufnahmen in den Mikroteams (Praxislehrpersonen und Studierende) Einblicke in Interaktionen bei Co-Planning und Co-Teaching. Dies ist aber nur ein Aspekt. Ebenso wichtig sind qualitative Daten für das *Verstehen des Implementierungsprozesses*. Einzel- und Gruppeninterviews geben Aufschluss darüber, welche Massnahmen wie eingeschätzt werden, welche Anpassungen gewünscht werden, wo die Projektsteuerung verändert werden soll usw.

4 Erste Ergebnisse und ihre Funktion im Projektverlauf

Die rollende Weiterentwicklung des Interventionsprojekts, wie sie im Design-Based-Research-Ansatz angelegt ist, ist auf schnelle Zwischenergebnisse angewiesen, um Verstärkungen oder Korrekturen im Projekt auszulösen. Sie unterstreicht den insgesamt explorativen Charakter des Projekts mit Blick auf eine allfällige spätere Generalisierung im Schulfeld. Erste Ergebnisse zeigen interessante Trends, die im weiteren Projektverlauf genau zu beobachten sind, und veranschaulichen den kontinuierlichen Optimierungsprozess. Sie zeigen zudem, in welcher Art die beteiligten Schulen über den Projektverlauf informiert und zur Diskussion eingeladen werden.

Der Einblick in erste Ergebnisse beschränkt sich auf die Pilotschule der Sekundarstufe I und stützt sich auf Online-Selbsteinschätzungen der Studierenden im ersten Studienjahr (Experimentalgruppe $N_e = 8$, Kontrollgruppe $N_k = 22$) zu zwei Messzeitpunkten (November 2011 und Mai 2012), des Weiteren auf sechs halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Praxislehrpersonen und Studierenden sowie einem Mitglied der Projektleitung und schliesslich auf ein offenes Gruppeninterview mit den Studierenden vier Monate nach den Leitfadeninterviews.²

² Methodische und statistische Einzelheiten werden hier zugunsten der Kürze und Lesbarkeit nicht weiter erörtert. Auf Anfrage geben der Autor und die Autorin gerne ausführlichere Auskunft darüber.

4.1 Zur Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln

Aus schweizerischen Studien ist bekannt, dass die Einschätzung der Wirksamkeit von Theoriewissen nach Studienbeginn deutlich abfällt (Baer, Berner & Hefti, 2001; Baer et al., 2007). Anfänglich optimistische Erwartungen an theoretisches Wissen der Hochschule treten zugunsten eines pragmatischen Sammelns von praktisch nutzbaren Handlungsrou-tinen in den Hintergrund. Ein vordringliches Anliegen der Intervention ist es, diese Tendenz wenn nicht umzukehren, so doch zumindest zu stoppen. In der quantita-tiven Befragung bestätigt sich diese Erwartung: Hinsichtlich Einstellungen zu theorie-gestützter Praxis gibt es keine signifikanten Effekte in der Partnerschule, während bei der Kontrollgruppe eine signifikante Abnahme festzustellen ist.

Die Studierenden der Pilotschule betonen in den Interviews die Wichtigkeit von Erfah-rungswissen und Feedbacks seitens des Schulfeldes sowie eine «Vorbildfunktion» ihrer Praxislehrpersonen; demgegenüber scheint ein Impuls zu verstärkter Verschränkung von Theorie und Praxis von den Praxislehrpersonen auszugehen. Sie äussern, dass sie selber häufig nach Routinen handeln, sich aber von den Studierenden Inputs erhoffen; es können «beide voneinander profitieren». Die Befragten geben Hinweise darauf, wie die Integration von Wissensbeständen in professionelles Handeln zu verbessern wäre. Praxislehrpersonen und Studierende wünschen sich mehr Kohärenz und Koordination zwischen Hochschule und Schulalltag bezüglich Inhalten und Aufträgen und erwarten günstige Effekte von einer optimierten Abstimmung. Als Orte der Integration von The-orie und Praxis nennen sie die begleitenden seminaristischen Veranstaltungen («Re-flexionsseminare») sowie das gemeinsame Planen von Unterricht (Co-Planning) und empfehlen deren Stärkung. Einig scheint man sich darin zu sein, dass die Integration von theoretischem und praktischem Wissen nur kooperativ und reflexiv zu erreichen ist.

4.2 Zur Kooperation in schulbasierten Lern- und Arbeitsgemeinschaften

Kooperationsfähigkeit im Schulfeld ist eine der zentralen Kompetenzen in einem mo-dernen Professionsverständnis von Lehrpersonen, doch in der Wahrnehmung von Stu-dierenden sind die Lerngelegenheiten dazu generell unzureichend (Baer et al., 2007; Kohler, 2011). In der Partnerschule zeigt sich ein positiveres Bild. In Übereinstimmung mit den Erwartungen wird in den quantitativen Befragungen eine starke Tendenz zu besserer Kooperation in den Partnerschulen im Lauf des ersten Jahres und auch gegen-über der Kontrollgruppe erkennbar. Kohäsion im Mikroteam, Kooperation im Schul-haus und Partizipation an der Schule werden signifikant besser eingeschätzt als in der Kontrollgruppe. Eine der zentralen Strategien des Partnerschulprojekts – die verbind-liche Einbettung der Studierenden in eine Schule – scheint erfolgreich zu sein.

In den Interviews verweisen alle Akteure auf den Vorteil, dass Studierende die Klassen, das Umfeld und die Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen; es geht nicht nur ums Unterrichten, sondern um alles, was zum Berufsalltag dazuge-hört. Die Integration der Studierenden ins Schulteam gelingt offenbar in formellen und

informellen Kontexten. Praxislehrpersonen und die Projektleitung nehmen Studierende als festen Bestandteil im Teamzimmer wahr und erachten die Zusammenarbeit in den Mikroteams als gewinnbringend. Studierende weisen auf die wichtige Funktion ihrer Praxislehrpersonen für den Aufbau ihres beruflichen Handlungswissens und ihrer Handlungssicherheit hin. Für sie ist das möglichst schnelle Hineinwachsen in den zukünftigen Lehrerberuf verknüpft mit dem ständigen Austausch mit Praxislehrpersonen, dem Erwerb von Routinen, allgemein dem Zugewinn an Erfahrungen im schulischen Handlungsfeld sowie dem engen Kontakt zur Schule. Ein Student resümiert, «dass es in den zwei Semestern mit Abstand das gewesen ist, was mich beim Lehrersein weitergebracht hat.» Alle beteiligten Studierenden sagen, sie würden erneut am Projekt teilnehmen, wenn sie die Wahl hätten, dies trotz des erheblichen Mehraufwands. Praxislehrpersonen wünschen sich eine noch stärkere Integration der Studierenden ins Schulfeld. Dies wäre aus ihrer Sicht zu erreichen durch Optimierungen beim Workload der Studierenden, durch bessere zeitliche Koordination von Hochschule und Schule und durch Einbezug der Studierenden in die Jahresplanung der Schule.

4.3 Zur Wirkung der vorgegebenen Kooperationsformen: Co-Planning und Co-Teaching

Der Kooperationsansatz des Partnerschulprojekts zielt nicht nur auf den Aufbau von Kooperationsfähigkeit, wie oben diskutiert, sondern initiiert auch eine *Professional Learning Community*, die als situierte Lerngelegenheit für weitere berufliche Kompetenzen dient. Als kooperative Lernsettings sind insbesondere *Co-Planning* und *Co-Teaching* zu verstehen. Praxislehrpersonen und Studierende erleben sie übereinstimmend als fruchtbare Formen der Unterrichtsplanung und -durchführung, die auf Ideen und Handlungen bereichernd wirken.

Die Interviews geben dazu vertiefte Einblicke. Praxislehrpersonen, die mit herkömmlichen, eher hierarchischen Mentoringformen vertraut sind, verstehen Co-Planning und Co-Teaching als eine *Rollenneudefinition*, verbunden mit Handlungsunsicherheit, etwa bei der Frage, inwieweit bei Planungs- und Handlungsfehlern einzugreifen sei. Der Wechsel von der Rolle des Beobachtens, Beratens und Beurteilens zum Rollenverständnis der konsequenten Kollaboration unter Lehrpersonen erweist sich als verunsichernder und längerer Prozess, wird aber als positive Herausforderung verstanden. Aus Sicht der Praxislehrpersonen bieten Co-Planning und Co-Teaching zahlreiche Vorteile: Eigener Unterricht kann reflektiert werden, eigene Alltagsroutinen werden offensichtlich und die eigene Klasse wird aus einer anderen Perspektive gesehen. So seien Co-Teaching und Co-Planning «nicht nur eine Ausbildung für Co-Lehrpersonen, sondern eine Weiterbildung für Praxislehrpersonen». Es wird auf die Möglichkeit spontaner Interventionen im Unterricht verwiesen und darauf, dass die Kooperationsformen adaptives Verhalten sehr begünstigten. Auch Studierende können beiden Formen viel Positives abgewinnen: Durch Co-Planning haben sie eine gewisse Sicherheit, dass Lektionen «funktionieren», und wenn nicht, werden Schwierigkeiten mit Co-Teaching abgedeckt.

4.4 Zur Lernerfolgsorientierung bezogen auf Schülerinnen und Schüler

Erste Auswertungen der bisher vorliegenden qualitativen und quantitativen Daten zeigen, dass die Studierenden im Setting der Partnerschule neben dem Fokus auf die eigene Handlungsfähigkeit auch *Interesse und Engagement für das Lernen der Schülerinnen und Schüler entwickeln*. In den Interviews geben Studierende zu erkennen, dass es ihnen in der Tat um das Lernen der Schülerinnen und Schüler geht, beispielhaft in der folgenden Aussage: «Ich denke, man kann gar nicht anders, als am Lernerfolg der Schüler Interesse zu haben. Man geht am Abend frustriert nach Hause, wenn man das Gefühl hat, die Schüler haben nichts gelernt.»

Praxislehrpersonen sehen Lernerfolgsorientierung als didaktische Aufgabe und betonen in den Interviews, dass sie mit sinnvollen Lernzielen für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen sei. Dass die Studierenden den Fokus auf die Klasse richten und nicht auf sich selbst, müsse trainiert werden und sei von der Praxislehrperson zu steuern. Dabei dürfe aber der Blick auf die Entwicklung der Studierenden gleichwohl nicht zu kurz kommen. Des Weiteren sehen Praxislehrpersonen in der Neukonzipierung den Vorteil, dass «künstliche Lektionen» wegfallen; es gehe letztlich um die Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern und nicht um Übungslektionen der Studierenden. Die Studierenden würden als vollwertige Lehrpersonen akzeptiert. Die Schülerinnen und Schülern erleben die kontinuierliche Anwesenheit von drei Lehrpersonen im Unterricht an zwei Halbtagen pro Woche sowie in Blockpraktika mittlerweile als normal und sogar unterstützend, da drei Personen für die Lernbegleitung zur Verfügung stehen.

5 Fazit und Ausblick

Nach einem Jahr Laufzeit zeigt sich, dass der gewählte Projektansatz zur *Professionalisierung angehender Lehrpersonen* beitragen kann. Mit den nötigen Anpassungen und Optimierungen hat das Pilotprojekt das Potenzial, eine Win-win-Situation für alle Beteiligten zu werden – für die Pädagogische Hochschule FHNW und die Schule; für die Studierenden, die Praxislehrpersonen und die Schülerinnen und Schüler. Dazu gibt es zahlreiche Hinweise aus den quantitativen und qualitativen Befunden. Auch der *methodologische Ansatz des Design-Based Research* erweist sich als produktiv, da erste Befunde steuernd und optimierend ins Projekt zurückfließen, fruchtbare Diskussionen auslösen und zur Weiterentwicklung beitragen. So decken die Zwischenergebnisse einige sensible Aspekte auf:

- Alle Beteiligten heissen das Konzept und den Kooperationsansatz im Grundsatz gut und wollen an der kontinuierlichen Weiterentwicklung mitarbeiten. Das gemeinsame Sichern der Qualität ist Teil des Konzepts und muss eingefordert werden.
- Auch im Partnerschulprojekt wollen sich Studierende möglichst stabile Routinen für unterrichtliches Handeln erwerben, was aber nicht mit zunehmender Theoriefeindlichkeit einhergeht; hier wirken Praxislehrpersonen und Dozierende vermittelnd.

- Praxislehrpersonen sind teils noch von traditionellen Mentoringformen geprägt und erwarten von der Hochschule curriculare Richtlinien zu dem, was sie selber und die Studierenden zu leisten haben. Hier ist gemeinsam an einer *situierten* Ausrichtung des Projekts weiterzuarbeiten.
- Qualität und Authentizität der Zusammenarbeit in den Mikroteams – zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen – sind entscheidend und werden weiterhin ein Schwerpunkt sein.
- Strukturen und Organisation spielen eine bedeutende Rolle: Austauschgefässe und genügend verfügbare Zeit steigern die angestrebte Qualität; organisatorische Mängel und Zeitdruck wirken hemmend und frustrierend.

Auf der Ebene von *Design und Methoden der Studie* erweist sich der gewählte Weg einer längsschnittlichen quasi-experimentellen Interventionsstudie (vgl. Hascher & Schmitz, 2010) mit einem multimethodischen Ansatz als zweckdienlich, um einen Beitrag zur Forschung innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu leisten und als empirische Entscheidungsgrundlage für die konzeptuelle Entwicklung der Berufspraktischen Studien zu dienen. Eine abschliessende kritische Würdigung methodischer Aspekte wird nach Vorliegen von Daten mehrerer Messzeitpunkte gegen Ende des Projekts vorgenommen werden können.

Literatur

- Abdal-Haqq, I.** (1997). *Professional development schools: Weighting the evidence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Altrichter, H. & Posch, P.** (2008). Forschende Entwicklung und Entwicklungsforschung. Argumente für eine Neubewertung von Aktionsforschungsansätzen in der deutschsprachigen Bildungsforschung. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte: zu ihrer Komplexität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 76–97). Münster: Waxmann.
- Astleitner, H.** (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 48–62). Weinheim: Juventa.
- Baer, M., Berner, H. & Hefti, E.** (2001). *Evaluation «SFA 2000»*. Zürich: SFA.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, P., Sempert, W. & Wyss, C.** (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 15–47.
- Bacharach, N. L., Washut Heck, T. & Dahlberg, K. R.** (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1), 3–14.
- Boyle-Baise, M. & McIntyre, D. J.** (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (3rd ed., S. 307–329). New York: Routledge.
- Brown, A. L.** (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Castle, S., Fox, R. K. & O'Hanlan Souder, K.** (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) make a difference? A comparative study of PDS and Non-PDS teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 65–80.

- CCSSO.** (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington: Council of Chief State School Officers.
- Clift, R. T. & Brady, P.** (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Hrsg.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (S. 309–424). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L.** (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Collins, A.** (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). New York: Springer.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2005). *Professional development schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Fahrner, U. & Unwin, A.** (2007). Adaptive Verfahren zur Analyse und Verbesserung realer Lehr-Lernsysteme. In G. Reimann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt ... Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 150–172). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fisher, D., Frey, N. & Farnan, N.** (2004). Student Teachers Matter: The Impact of Student Teachers on Elementary-Aged Children in a Professional Development School. *Teacher Education Quarterly*, 31 (1), 43–56.
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–31.
- Fraefel, U.** (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Hascher, T. & Schmitz, B.** (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Interventionsforschung: Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Kennedy, M.** (2008). Sorting out Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 90 (1), 59–63.
- Kohler, R.** (2011). *Interne Evaluation der Berufspraktischen Studien der Pädagogischen Hochschule FHNW 2011*. Brugg: PH FHNW.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Cornu, R. & Ewing, R.** (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education: reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1799–1812.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, A. W. H. & Buitink, J.** (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151–173.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B.** (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 979–989.
- Möller, K.** (2012). Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen – Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 209–224.
- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H.** (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 401–409). Weinheim: Beltz.
- NCATE.** (2001). *Standards for Professional Development Schools*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, P. J.** (2006). When a PDS Isn’t Working: Confronting the Question of Pulling Out. *Action in Teacher Education*, 27 (4), 35–44.
- Oser, F.** (2003). Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards. Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 7, 71–82.

Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen

- Reinmann, G.** (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52–69.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden: die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T.** (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Snoek, M.** (2008). Lehrerausbildung: Gemeinsame Verantwortung von Lehrerbildungsinstituten und Schulen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (3), 22–29.
- Stadelmann, M.** (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarschule I*. Bern: Haupt.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Teitel, L.** (2001a). An Assessment Framework for Professional Development Schools: Going Beyond the Leap of Faith. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 57–69.
- Teitel, L.** (2001b). *How professional development schools make a difference: A review of research*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.
- van Velzen, C., Bezzina, C. & Lorist, P.** (2009). Partnerships Between Schools and Teacher Education Institutes. In A. Swennen & M. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators* (S. 59–73). Amsterdam: Springer.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (reprint 2003). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K.** (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experience in U.S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 153–170.
- Zumsteg, B., Meier, A., Huber, E. & Brandenburg, M.** (2006). Weiterentwicklung der Berufspraktischen Ausbildung: Von der Kooperationsschule zum Praxiszentrum. *ph akzente*, (2), 25–31.

Autor und Autorin

Urban Fraefel, Prof. lic. phil., Leiter Berufspraktische Studien Sekundarstufe I, Küttigerstrasse 41, 5000 Aarau, urban.fraefel@fhnw.ch

Sigrid Haunberger, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt «Partnerschulen für Professionsentwicklung», Küttigerstrasse 41, 5000 Aarau, sigrid.haunberger@fhnw.ch